

Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico

di **Laura Formenti**

Abstract

Il tutor, figura polivalente ai confini tra compiti organizzativi e cura educativa, è ovunque: a scuola, nei contesti di formazione e orientamento, nelle istituzioni sanitarie, universitarie, nelle aziende, nei servizi socio-educativi. Un incarico ambiguo, che offre prestigio ma può anche essere svalutato, in quanto il tutor è meno formato, importante e riconosciuto di altre figure. Si può dunque parlare di un disorientamento silenzioso, che rischia di alimentare ambiguità. La tutorship, letta in termini pedagogico-sistemici, è un'azione complessa e consapevole, volta a educare e formare i soggetti a uno sguardo su di sé, sul mondo e sul sistema nel quale sono inseriti. Essere un "esperto che non sa" diventa così la cifra di un intervento pedagogicamente intenzionale, facilitatore di relazioni, comunicazioni, azioni deliberate. Un lavoro "dietro le quinte" che richiede una formazione specifica e appropriata.

Parole chiave:

tutoraggio, educazione degli adulti, complessità, relazioni

81

The tutor, a polyvalent figure, acting at the edge between organizational tasks and educational care, is everywhere: in schools, formal education, career guidance, health organizations, higher education, workplaces, welfare agencies. An ambiguous task, prestigious and yet possibly underestimated, since tutors are less trained, relevant or recognized than other professionals. It is possible, then, to talk about a silent disorientation, at risk of fueling ambiguity. Tutorship, as read with pedagogic-systemic lenses, is a complex and conscious action, aimed at educating and forming subjects in self-observation, as well as of the world and system where they are embedded. Being "a not knowing expert" becomes then the feature of intentional pedagogical intervention, facilitating relationships, communications, deliberate acting. A "backstage" job, calling for specific and appropriate training.

Keywords:

tutorship, adult education, complexity, relationships

Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico

1. Una nuova cornice di significato per il tutor: dalla protezione alla connessione

A fronte di una semantica di origine giuridica e biologica, che anche nell'etimologia gli affida un ruolo di *protezione* e di *sostegno*¹, il tutor è in realtà una figura ambigua e polivalente, trans-professionale e trans-disciplinare, che agisce sul liminare tra cura ed educazione, tra compiti organizzativi, formativi e accompagnamento di soggetti in difficoltà. Una figura sistemica che *connette* parti diverse dentro istituzioni e reti sempre più complesse e indecifrabili (Formenti, 2017b). Introdotto negli anni Settanta negli USA come ruolo di docenza individualizzata e a piccoli gruppi, evolve e si diffonde, diventa una funzione – la *tutorship* – che oggi chiunque può trovarsi a esercitare. Ho partecipato e guidato progetti di formazione alla tutorship in contesti diversi, rivolti a insegnanti, formatori aziendali, orientatori, personale sanitario, docenti universitari, studenti di pedagogia, psicologia, risorse umane, educatori professionali e coordinatori di servizi per l'infanzia e la famiglia. La diversità, la frammentazione e anche una certa dose di confusione connotano questa funzione: chiamiamo tutor lo studente che accoglie i compagni più giovani in università, ma anche il docente esperto che segue un dottorando nel suo progetto di ricerca, l'educatore professionale che accompagna i genitori di minori allontanati in un percorso di rafforzamento delle loro competenze e l'infermiera che accoglie i tirocinanti nel suo reparto. Oggi chiunque, in qualunque ruolo professionale, con qualunque formazione, potrebbe trovarsi a esercitare questa funzione.

Ogni volta, si impone la necessità di re-interpretare questa funzione dentro una specifica istituzione, con i suoi obiettivi, vincoli e possibilità, e con ricadute pratiche molto diverse. Ogni volta dobbiamo ri-definire, insieme ai professionisti coinvolti, chi è e che cosa fa il tutor – d'aula, d'orientamento, di tirocinio, aziendale, familiare – in relazione ai suoi utenti e al contesto di intervento. Se è possibile, oltre alle specificità di ciascuna declinazione, individuare anche le generalità che rispondano alla domanda “chi è e che cosa fa il tutor?”, sostengo in queste pagine che l'aspetto più generale è proprio nel ruolo di connessione e di orientamento nel e del sistema formativo.

A questo dobbiamo, forse, la forza e la fortuna di questa soluzione organizzativa, diventata rapidamente un dispositivo diffuso e investito di aspettative

1 Si noti che il verbo Latino *tutari*, intensivo di *tuéri*, significa proteggere, difendere, custodire (Scandella, 2007).

da parte delle nostre organizzazioni. Si pensi ai processi di transizione al lavoro, di alternanza, dove sono addirittura previsti due tutor, a fare da ponte tra le istituzioni formative e lavorative. Non dimentichiamo infatti che è tutor qualcuno che ha un mandato istituzionale, appartiene quindi a un sistema organizzativo, ne è una parte, lo rappresenta di fronte ai suoi utenti e dunque agisce come interfaccia tra il sistema e le sue parti. Come un ponte, un connettore tra mondi, ma anche un orientatore che fa del disorientamento la cifra del suo intervento (Formenti *et alii.*, 2015).

L'approccio che propongo compone tre sguardi:

- la prospettiva pedagogica legge la funzione tutor come snodo di un sistema formativo, il cui principale oggetto di lavoro è l'apprendimento, in particolare l'apprendimento “trasformativo” (Mezirow, 2016), ovvero la possibilità di rivedere le prospettive di significato dentro le quali viene interpretata l'esperienza, per promuovere modi più ricchi, profondi e sensibili di conoscere, apprendere e vivere. L'apprendimento trasformativo è considerato una prerogativa dell'adulto, poiché interviene solo quando il soggetto ha sviluppato una propria visione del mondo e di sé, e si trova nella necessità di modificarla perché messa duramente alla prova da un momento critico dell'esistenza. Mezirow parla di “dilemmi disorientanti”: situazioni nelle quali non è possibile trovare una via d'uscita semplicemente applicando i vecchi schemi;
- l'educazione degli adulti consente di ridefinire, almeno in parte, la semantica della *protezione* e del *sostegno*, perché l'adulto sa proteggersi e sostenersi, almeno in parte. Se la piantina in crescita ha bisogno di un tutore per sostenerla, se il minore ha bisogno di un tutore legale, che ruolo può avere il tutor quando si occupa di maggiorenni o di adolescenti sulla via dell'autonomia? L'educazione degli adulti mette a fuoco le condizioni che permettono al soggetto di orientarsi, di scegliere, di prendere in mano il proprio progetto formativo;
- la lettura sistemica, infine, consente di vedere l'apprendimento come un processo dinamico, complesso e trasformativo (Formenti, 2017a, b) che non riguarda solo l'individuo (livello micro), ma le sue interazioni con diverse parti dell'organizzazione e della rete più ampia (livello meso) e con le trasformazioni della società in cui viviamo (livello macro). Nella prospettiva sistemica, anche le organizzazioni apprendono e il tutor è garante della capacità del sistema di favorire l'apprendimento a tutti i suoi livelli. Il tutor è un'interfaccia, un ponte: sposta lo sguardo dal singolo alla relazione e alle relazioni multiple nelle quali è coinvolto, e lo allarga al contesto.

Non è un caso se la funzione tutorship è cresciuta esponenzialmente negli ultimi trent'anni. Sono anche cresciute le istituzioni che ci governano, alle quali ci viene imposto di adattarci, e che nel loro funzionamento tengono sempre meno conto della soggettività, dell'unicità di ogni essere umano. A cosa serve la tutorship? A rendere tutti un po' più adatti al sistema? A favorire

l'inclusione? A far funzionare meglio la macchina organizzativa? A sostenere la costruzione del senso, della giustizia sociale, della cittadinanza attiva? Quali sono i valori, gli orientamenti, i risultati attesi dall'intervento di tutoraggio? In un'epoca di grandi incertezze, dove sembra di "camminare nelle sabbie mobili" (Bauman, 2005), ma anche di possibilità e libertà, dunque di scelte che richiedono ponderazione, il tutor agisce tipicamente nelle fasi di transizione che pongono sfide educative (Biasin, 2012), nelle zone di confine tra mondi – formativi, lavorativi, di vita –, nei momenti di maggiore criticità e vulnerabilità dell'esistenza umana. In una parola, si occupa del disorientamento: del soggetto, dell'istituzione e del sistema sociale più ampio. Un bisogno e una questione formativa sempre più cruciale (Formenti, 2016).

La visione sistemica ci viene in aiuto per leggere la tutorship come azione complessa dentro sistemi fortemente caratterizzati dall'incertezza. Il tutor non è, per la sua posizione nel sistema, un attore forte, esperto, particolarmente orientato. Non è raro che il tutor si senta in crisi rispetto al proprio ruolo, inadeguato alle aspettative dei suoi tutorati e dei suoi mandanti, disformato sui processi nei quali è inserito, mancante di tempo, di energie, di competenze. Disorientato quindi. Un'implicita polarizzazione simbolica accompagna il suo incarico. Da un lato gode del prestigio e dunque del relativo potere e riconoscimento che deriva dall'essere investito di un ruolo di aiuto: Schein (2009) ha sottolineato l'ineguaglianza di potere (e i rischi connessi) tra chi chiede e chi offre aiuto:

84

la richiesta di aiuto rende ineludibile una risposta. Ci si ritrova su una sorta di palcoscenico. [...] sul piano culturale, fornire aiuto è un'obbligazione importante nei confronti degli altri membri della società. Chiedendo aiuto, il potenziale cliente diventa vulnerabile e crea una situazione che abbisogna di riequilibrio (Schein, 2009, p. 28).

Dall'altro lato, però, il tutor è anche svalutato: meno formato, meno importante, meno riconosciuto di altre figure; non è mai fino in fondo "titolare" del caso. Questa, potremmo dire, è la sua forza, a patto che ne sia consapevole e che sappia stare in questo dilemma in modo generativo. Il tutor è o non è una figura di aiuto? Offre sostegno o incita all'autonomia? Queste domande sono alla base degli apprendimenti trasformativi che possono avere luogo, se viene offerta ai tutor l'occasione di rifletterci e di trasformali in opportunità. Invece troppo spesso viene attribuita questa funzione a qualcuno che non ha tempo né risorse per la formazione, quindi si può parlare di un disorientamento silenzioso, inconsapevole, che può produrre esiti diversi: dall'abuso di potere (esiste anche un abuso nell'aiuto) all'alleanza generativa, dal semplice adattamento alle regole, che viene così trasferito anche sugli utenti in modo automatico, al tentativo lodevole di analizzare e comprendere le dinamiche del sistema e il proprio ruolo, fino all'evoluzione di un proprio posizionamento attivo, consapevole ed ecologico, che risulta essere al contempo critico e utile per il sistema e per i soggetti coinvolti. In fondo, il primo soggetto di apprendimento trasformativo è proprio il tutor, quando riesce a mettere in discussione le cornici di si-

gnificato date per scontate, che vorrebbero automaticamente affidargli un ruolo semplice, quasi burocratico.

Come tutti gli educatori di adulti, è “esperto in incertezza” (Filander, 2005): qualcuno che giorno dopo giorno prova a legittimare il proprio ruolo e la sua stessa esistenza, interrogandosi su ciò che fa e perché lo fa. La tutorship diventa un gioco di connessione consapevole, tra parti e piani diversi del sistema formativo; una funzione orientante, che agendo dentro un sistema di interazioni e relazioni complesse forma i soggetti a uno sguardo critico su di sé e sul mondo, a una postura attiva e a un agire riflessivo. Quello che poteva sembrare un difetto del tutor, il suo disorientamento, diventa la peculiarità di questo ruolo, la leva che usata in modo pedagogicamente consapevole lo rende un facilitatore e generatore di relazioni, comunicazioni, azioni deliberate, dunque di identità. In senso postmoderno, infatti, l'identità, non ultima quella professionale, non è monolitica e statica, chiara e certa, ma è un insieme di prospettive cangianti, contestuali, pratiche. Questo richiede al tutor di mettere in campo uno sguardo ampio, meno centrato sul singolo individuo, sul problema da risolvere, sugli obiettivi prefissati, e più attento ai processi, al divenire incerto nelle reti di relazioni, al lavoro “dietro le quinte”, che spesso fa la differenza.

2. Il tutor di tirocinio: un esempio

Per diversi anni ho fatto formazione sull'uso della scrittura come medium formativo nei percorsi di tirocinio; in questo contesto, il tutor è garante dell'apprendimento che nasce e si alimenta dall'esperienza sul campo, e dunque è indispensabile che abbia una buona teoria e una buona pratica di come si possa imparare ad apprendere dall'esperienza. Non basta essere immersi in una situazione, per apprendere. Quello che davvero ci trasforma è “la pratica del pensare riflessivo” (Mortari, 2003), ad esempio attraverso la scrittura del diario, dell'autobiografia, di un racconto auto-etnografico che analizzi un incidente critico. Nello sviluppare queste pratiche di formazione centrate sulla scrittura² ho sempre sostenuto l'importanza, per i professionisti, di praticarle su di sé prima di proporle agli altri (Formenti, 2017a).

La scrittura facilita le connessioni: tra sé e sé, tra sé e mondo. Accompagna il soggetto tutorato nella costruzione di senso e anche, circolarmente, di azioni ecologiche dentro il sistema organizzativo. Come scriveva anni fa Gaston Pineau, decano dei metodi biografici nell'educazione degli adulti, l'accompagnamento è l'arte di “partecipare a movimenti d'insieme” (Pineau, 1998, p. 7): il tutor di tirocinio tiene conto del bisogno del singolo di comprendere e comprendersi, ma è anche consapevole delle fratture che connotano la vita

2 Non è possibile in questa sede dar conto della vasta letteratura su questo oggetto. Segnalo alcuni volumi collettanei e rimando alle relative bibliografie: Alastra, Batini, 2015; Biffi, 2010; Formenti, 2009; Demetrio, 2007.

sociale, della rapida metamorfosi delle relazioni e dei contesti professionali e delle contraddizioni insite nelle nostre istituzioni.

La scrittura di sé non si limita dunque a celebrare la soggettività e l'unicità del discente, la sua solitudine, se non la sua angoscia esistenziale, direbbe Pinea. Scrivendo di sé, l'adulto ci consegna una storia nella quale sono raccontate esperienze, conoscenze, saperi personali, ma anche mondi relazionali. Il soggetto svela almeno in parte le sue motivazioni, bisogni, desideri, valori, interessi ed esigenze concrete, e le circostanze nelle quali si sono formati o trasformati. L'ambiente e il contesto di apprendimento vengono svelati. Scrivere è anche guadagnare *authorship*, avere voce, un modo per nutrire la capacità di decidere, progettare, mettersi in gioco, prendere rischi, posizionarsi rispetto all'esperienza e al sapere. Riconoscendo le proprie multiple identità e appartenenze: uomo o donna, figlio, genitore, cittadino, italiano o straniero, lavoratore, membro di una chiesa, di un'associazione, di un partito politico.

La scrittura di sé (ma anche altre pratiche: il lavoro di gruppo, le interviste di esplicitazione, i linguaggi estetici) rende possibile apprendere dall'esperienza perché consente di rappresentarla, di accedere alle storie, alle strutture di significato, alle precomprensioni e ai valori impliciti, per de-costruirli, arricchirli di nuove possibilità e trasformarli. Tutto ciò richiede un clima di apprendimento accogliente e un patto sottoscritto da entrambe le parti, nel quale c'è motivazione a imparare, partecipazione attiva e responsabilizzazione del soggetto, ma anche competenza, passione e responsività da parte del tutor, che alimenta attraverso il feedback la consapevolezza dei progressi effettuati, accrescendo così il senso di crescita professionale e di auto-realizzazione.

C'è un limite, però, nella visione dominante, *diurna*, eccessivamente positiva, ottimistica, che mette in rilievo le capacità di auto-gestione, di finalità cosciente dell'adulto, capace di vincere le proprie resistenze, governare il proprio apprendere e collaborare con gli altri per farlo. Una narrativa dell'eroe, che vince se si impegna. Questa visione lascia sullo sfondo le ombre, le sfide, i vincoli istituzionali, le relazioni di potere, in una parola la dimensione *notturna* dell'apprendere, nella quale l'inconscio, il corpo, le emozioni svolgono un ruolo cruciale. C'è una differenza, in inglese, tra *reflection* e *reflexivity*: la prima è un'attività della mente consapevole, guidata dalla finalità cosciente; la seconda è un'attività di comprensione profonda, solo in parte consapevole, sostenuta dall'inconscio. Comporta un andare oltre l'esplicitazione, per riconoscere la complessità irriducibile dell'esperienza.

A questo si aggiunga la complessità insita nella relazione di tutoraggio. Ho analizzato altrove (Formenti, 2017a) gli intrecci tra le posture del discente (attesa, rifugio, intenzionalità, gioco) e del docente (protagonismo, addestramento, ascolto, gioco): in una relazione c'è interdipendenza, è come una danza nella quale il tutor deve imparare a riposizionarsi costantemente. I soggetti tutorati si pongono in modi diversi, più o meno autonomi, attivi, richiedenti, liberi; inoltre, ognuno modifica la propria postura in relazione a ciò che accade e che il tutor propone. Il percorso non va dal disorientamento verso un progressivo orientamento, come la logica lineare e il senso comune vorrebbero farci credere, ma attraversa ciclicamente fasi alterne: più si entra

nella pratica e più – di fatto – ci si sente disorientati. Gli incidenti di percorso generano ansie, dilemmi, desideri nuovi. Fino a quando vengono interiorizzati dei sistemi di azioni, posture e sguardi che vanno a costituire, misteriosamente, il senso di competenza professionale. Un processo che richiede anni, sempre sottoposto a nuove sfide e nuove crisi.

Tutto questo è ulteriormente complessificato dal contesto, che genera aspettative e copioni: quali tipi di esperienze, posture e relazioni vengono favorite in un reparto ospedaliero? In una comunità minori? In un centro di aggregazione giovanile? Quali tipi di competenze sono alimentate? Precisione, compiacenza, pensiero critico, intraprendenza, innovatività: quali valori sono implicati e quanto si possono esplicitare? Il tutor è mandato dall'organizzazione, non è un attore neutrale.

La visione *complessa* della formazione compone quindi sguardi diversi, il modello diurno e quello notturno, livelli diversi: micro, meso e macro. La scrittura cambia valenza: da metodo di conoscenza e cura di sé, soggettivo e psicologico, diventa un metodo di lettura critica della realtà, di spiazzamento, di svelamento dei vincoli contestuali, di miti, metafore e discorsi che ci plasmano, che strutturano il mondo nel quale viviamo e le istituzioni nelle quali apprendiamo.

Ricordo Vittoria, un'infermiera – tutor in un reparto ospedaliero – che durante un laboratorio spiazzò tutti, leggendo una pagina di diario nella quale raccontava di aver tenuto tra le braccia, durante il turno di notte, un anziano straniero, morente, e di averlo accompagnato così nei suoi ultimi respiri. Un racconto emozionante fino alle lacrime. Eppure, ci confessò, era la prima volta che consentiva a questo ricordo, così vivo dentro di lei da anni, di fuoruscire, di cercare un luogo di condivisione. Si era censurata a lungo, sentendo un misto di vergogna professionale e paura delle reazioni che avrebbe potuto suscitare. “Ma ci pensate, se la mia caposala avesse saputo...”. Una fuoruscita dalle aspettative del ruolo, per un gesto di pietà umana, per non lasciar morire un essere umano da solo, dimenticato da tutti.

In questo racconto non c'è solo l'anima di Vittoria, la sua soggettività sensibile e strutturata dai valori professionali appresi, e per questo combattuta in un dilemma; ci sono le interazioni tra curante e paziente, tra i professionisti, ci sono le gerarchie e le regole tacite dell'ospedale, c'è una cultura della formazione scientifica che crea polarità opposte (ma dove sta scritto che comportarsi in modo professionale non sia compatibile con un'azione sensibile?); in fondo ci siamo tutti noi, disorientati nel corpo e nello spirito da un sistema nel quale prevalgono la razionalità, la linearità, la certezza. La conversazione che seguì al racconto mise in luce molteplici connessioni possibili, delle quali il tutor si deve prendere cura: tra emozione e razionalità, tra esperienza individuale e collettiva, tra un evento specifico e il contesto più ampio. Immagino che Vittoria abbia imparato ad accogliere (e magari anche provocare) gli spiazzamenti e i racconti incerti dei suoi tirocinanti, senza offrire risposte facili, ma stando nell'ascolto dei dilemmi che l'esperienza fa emergere. Siamo esperti di incertezza: non si tratta di esprimere un giudizio o dare indicazioni operative, ma di conoscere e comprendere a fondo l'organizzazione nella

quale si è ospitati, interrogandosi sulle premesse relazionali, sociali e culturali che guidano, controllano e deformano le pratiche. Questo è il compito del tutor: garantire che si possa riconoscere “l’assurdo che è nel mondo”, per sognarlo “come ancora non è”, come scriveva Danilo Dolci.

3. Un esperto che non sa

Accogliere il disorientamento, innanzitutto il proprio, è un modo per apprendere dall’incertezza. Come sostiene Edgar Morin, la conoscenza è di per sé un’avventura incerta, “una navigazione in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze” (Morin, 2001, p. 88). Il disorientamento non è dunque un problema individuale ed, entro certe misure, non è un problema, ma un’occasione di apprendimento. Le difficoltà o necessità che attribuiamo al soggetto e che giustificano l’istituzione di un tutor si intrecciano agli aspetti (dis)organizzativi, relazionali, alla richiesta pressante di adeguarsi ai tempi e spazi dell’istituzione, che per definizione non sono quelli individuali. Eppure c’è una sproporzione tra le energie che dedichiamo a diagnosticare disturbi, a personalizzare interventi, e, dall’altro lato, la poca o nulla attenzione che prestiamo ai processi e ai contesti. Il rischio è che si usi il tutor per evitare cambiamenti più rilevanti del sistema formativo e che il tutoraggio diventi collusivo con un sistema che conferma la problematicità dell’individuo. “Ma guarda, ti ho perfino dato un tutor per seguirti, ma tu proprio non ce la fai!”

Le istituzioni formative sono spesso irrispettose dei delicati equilibri delle vite umane. Scuola, ospedale, università rendono difficile il lavoro del tutor, che si trova a mediare tra il “corpo istituzionale”, irrigidito nelle sue prassi, e il “corpomente” del singolo. Per prendersi cura delle connessioni, diventa allora indispensabile portare l’attenzione sull’esperienza concretamente vissuta dai soggetti, tradurla in parole e forme che possano renderla visibile, cercare la comprensione intelligente, collettiva, componendo punti di vista e prospettive multiple, compreso il nesso tra le esperienze e teorie individuali, quelle professionali e quelle istituzionali, infine sostenere l’azione deliberata, concertata, che porta verso nuove esperienze di qualità (Formenti, 2017a).

Il tutor non dà risposte, ma accompagna, invita alla riflessività, a interrogarsi sulle pratiche e sulle scelte, mobilita apprendimenti, offre restituzione e riconoscimento, mette in evidenza le informazioni significative nel processo di apprendimento. Si prende cura della chiarezza degli obiettivi e della trasparenza delle decisioni, ascolta e coinvolge, offre supporto e aiuto, ma sempre per dare centralità e responsabilità al soggetto. Il tutor conosce l’arte di fare domande che aprono possibilità:

- sul piano personale (micro): che cosa ti motiva, quali passioni? Come ti relazioni con questa esperienza, che cosa fai, senti, pensi, immagini?
- sul piano delle interazioni (meso): Chi ti vede ora? Come ti vede? Quali sono i tuoi modelli? Da quali relazioni hai appreso, apprendi, apprendi-
rai?

- sul piano del sistema organizzativo (macro): che istituzione è questa, quali sono i suoi miti, discorsi, gerarchie? Come si connette alla società, al mondo più ampio?

La dimensione comunicativa e relazionale viene usata per creare legami, di senso e concreti, tra parti e piani che appaiono dis-connessi e de-sincronizzati: l'attenzione non è sul soggetto, ma sulle relazioni, che si rivelano spesso come la dimensione più debole, meno curata, fonte di problemi. Il tutor sa che la sua azione si inserisce in un gioco sistemico, del quale deve essere consapevole per far circolare le informazioni, comunicare in modo utile ed ecologico, far stare “un po' meglio” tutti gli attori coinvolti. È la rete, non solo il singolo, il target del suo intervento.

Il tutor diventa così snodo di connessione tra parti scarsamente comunicanti. Una buona relazione di tutoraggio dovrebbe partire con una mappatura delle relazioni significative. Una mappa il cui scopo non è descrivere o spiegare, ma condividere, comprendere, connettere. Il tutor ha anche una funzione di *advocacy*: restituisce alle altre parti del sistema informazioni sul soggetto e sui suoi reali bisogni formativi. Evita però di sostituirsi, di diventare l'interfaccia tra soggetto e istituzione, ma lo sostiene perché abbia voce.

È anche cruciale, a livello istituzionale, mettere a punto teorie e pratiche condivise: se si delega troppo al tutor, gli altri saranno de-responsabilizzati. Meglio dunque la presa in carico collettiva, ovvero un'organizzazione nella quale tutti o quasi svolgono la funzione tutoriale e si formano insieme per portarla avanti in modo coerente. Negli anni Novanta ho collaborato con la Scuola Media Sperimentale “Rinascita-Livi” di Milano: ogni alunno aveva un insegnante-tutor e tutti gli insegnanti erano chiamati a svolgere questa funzione e formati allo scopo. L'alleanza con le famiglie era cruciale, coerentemente con l'ottica sistemica; il tutor aveva anche il compito di tradurre il linguaggio istituzionale in parole sensate, favorevoli alla concertazione.

Il tutor agisce dentro una rete di relazioni: sa che esistono altri punti di vista, altre prospettive di significato, che alcune informazioni sono accessibili solo a parti del sistema, che quello che è un problema per alcuni non lo è per altri. Sa che altri interventi possono sovrapporsi al suo, in parte interferendo con esso. Il lavoro di rete è un processo sistemico che consente l'esplorazione collettiva, lo scambio di pratiche e idee, la negoziazione sugli obiettivi. Oggi se ne parla sempre di più, anche se spesso rimane una dichiarazione di principio, proprio per la difficoltà a superare le frammentazioni dei sistemi. Il tutor connettore potrebbe essere una soluzione organizzativa per renderlo più praticabile.

Riferimenti bibliografici

- Alastra V., Batini F. (2015) (a cura di). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bauman Z. (2005). Learning to walk in quicksands. In A. Bron *et alii* (Eds.) 'Old' and 'new' worlds of adult learning (pp. 17-26). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Biffi E. (2010). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Rho: Stripes.
- Demetrio D. (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Filander, K. (2005). Experts in uncertainty: Making cultural analysis of identities in adult education. In A. Bron *et alii* (Eds.), 'Old' and 'new' worlds of adult learning (pp. 56-69). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe.
- Formenti L. (2017a). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (2017b). Complexity, adult biographies and co-operative transformation. In M. Milana *et alii* (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 191-209). London: Palgrave Macmillan.
- Formenti L. *et alii* (2017). Un divenire incerto nel sistema che (si) orienta. *Cooperazione Educativa*, 66(2), pp. 53-57.
- Formenti L. (2016). Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In L. Formenti, L. West (Eds.), *Stories that make a difference* (pp. 234-241). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Formenti L. *et alii* (2015). Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 19-32.
- Formenti L. (2009). Educare all'incertezza: l'orientamento in università. *Riflessioni Sistemiche*, 9(1), pp. 118-134.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pineau G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli.
- Scavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Schein E. (2010). *Le forma dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.